

Atitudes dos jovens face à leitura e a si mesmos

Elisabete Manata (lysmanata@gmail.com), & Feliciano Veiga

EB. 2,3 Prof. Delfim Santos, Universidade de Lisboa

Resumo: Este estudo procurou analisar as relações entre as atitudes dos jovens face à leitura e a si mesmos (autoconceito), respondendo às seguintes questões de estudo: Q1: Que relação existe entre o autoconceito e o interesse pela leitura? Q2: Que relação existe entre o autoconceito e a percepção de si como leitor? A amostra incluiu alunos do 7.º e 9.º anos, num total de 283. O autoconceito foi avaliado com a “*Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale*” (PHSCS-2), na sua prévia adaptação (Veiga, 2006); procedeu-se à elaboração de novas escalas, para avaliar o interesse pela leitura e a percepção de si como leitor. Na análise dos resultados, encontraram-se relações entre a leitura (interesse, percepção de si como leitor) e duas dimensões do autoconceito: o estatuto intelectual e o aspeto comportamental. O estudo inclui a discussão dos resultados e remete para novas pesquisas, em função de novas variáveis e ao longo da escolaridade.

Palavras-chave: atitudes, leitura, autoconceito.

Introdução

Muitos estudos realizados, sobretudo na área de educação de adultos, constataam que adultos e jovens sem escolarização apresentam problemas de baixa autoestima que, por sua vez, estão associados a resistências à aprendizagem da leitura e da escrita (Barbosa, 2005, citada por Albuquerque & Leal, 2005). Estando este conceito fortemente conotado com a vertente psicológica do indivíduo, é natural pensar-se que a este problema da baixa autoestima estejam ligados outros aspetos de ordem cultural, social, económica e política que contribuem para uma visão negativa que estes indivíduos constroem de si mesmos. O conceito de atitude, de leitura e de autoconceito são em seguida considerados.

Atitude

Entendem-se as atitudes face à leitura (ou hábitos de leitura) como a disposição interna de um indivíduo para a prática continuada (padrão consistente) da leitura (tomando-se esta como um valor) e as implicações sociais que esse hábito determina. Estas envolvem aspetos cognitivos (a própria predisposição para a leitura), aspetos afetivos (atitudes positivas ou negativas face à leitura e sua valorização) e aspetos conativos (as ações reais face à prática da leitura). A presença ou ausência deste hábito é condicionado pela atitude que o sujeito desenvolve face a esse ato, tendo em conta a valorização emocional que lhe atribui (Doron & Parot, 2001; Dietricht & Walter, 1970; Sillamy, 1980; Coleman, 2009; Quiles e Espada, 2009; Matamala, 1980; Bourdieu, 1989, citado por Neves, 2005).

Leitura

Entende-se por leitura a ação de ler para si, mentalmente, seguindo com os olhos um texto escrito, decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral e para o qual concorre todo um processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto e em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura requer vários processos de atuação que se surgem interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento...). Mas, para que haja leitura, não chega a descodificação dos símbolos; é necessária também a compreensão e a análise crítica do texto lido. Assim, pode-se vincular o conceito de leitura ao processo de literacia numa compreensão mais ampla de um mero processo de aquisição das capacidades de leitura e escrita e principalmente da prática social destas mesmas capacidades (Machado, 1991; Houaiss, 2003; Reis, 2008). A leitura, ao contrário da aquisição da fala, exige uma aprendizagem (instrução) particular, intencional e continuada (Castro & Gomes, 2000; Festas, 1998).

Autoconceito

É comumente aceite que o autoconceito é a perceção que o indivíduo tem de si (Byrne, 1986, Veiga, 2012). É a maneira como nos valorizamos a nós mesmos ou nos relacionamos com os demais. Feist e Feist (2008) afirmam que “O autoconceito envolve todos os aspetos do ser de alguém e as experiências percebidas de modo consciente (embora nem sempre preciso) pelo indivíduo” (Feist & Feist, 2008, p. 313). O termo autoconceito tem sido preterido nos trabalhos europeus em detrimento de outras expressões como “representações de si-mesmo”; imagem de si-mesmo”, perceção de si-mesmo”, considerando mesmo o autor um uso algo abusivo do termo “autoconceito” por parte dos investigadores americanos, nomeadamente quando aplicado à criança que ainda não atingiu o pensamento concetual (Veiga, 1996; 2012). A contínua fascinação pelo estudo do autoconceito “poderia explicar-se por constituir o núcleo mais central da personalidade e da existência” (Veiga, 1996, p.25).

Metodologia

Amostra

A amostra foi constituída por um total de 283 alunos, de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, frequentando os 7.º (136) e 9.º anos (147), de uma escola básica, no centro de Lisboa, caracterizada por uma relativa homogeneidade sociocultural.

Instrumentos

Para a recolha de dados foram aplicados, num único momento e em simultâneo, os seguintes instrumentos: Escala de Autoconceito - Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2), no Questionário 1 (Q.1), para avaliar o autoconceito dos alunos, adaptada para Portugal por Veiga, em 1989; 2005; 2006). A sua análise fatorial apresenta as seguintes dimensões: Comportamento, *Status* Geral e Académico, Aparência Física, Ansiedade, Popularidade e Satisfação (Veiga, 1996; 2012). Para avaliar os comportamentos face à leitura, recorreu-se a Inquéritos Educacionais, elaborados para o efeito, a fim de determinar dois aspetos: Questionário 2A (Q.2A) – *Interesse pela leitura* e Questionário 2B - (Q2B) *Preceção de si como leitores*. Nos questionários optou-se pela escala tipo Likert com seis proposições: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo bastante; 3- Discordo mais que concordo; 4- Concordo mais que concordo; 5- Concordo bastante; 6- Concordo totalmente. Para estabelecer as correlações entre as variáveis do autoconceito com interesse pela leitura, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson.

Procedimento

Os inquéritos foram aplicados durante o tempo de aula, num bloco de 45 minutos, tendo os alunos colaborado com base no voluntariado. A aplicadora esteve presente e a confidencialidade foi garantida pelo anonimato dos participantes, bem como a transmissão clara e inequívoca dos objetivos do trabalho e a importância da colaboração dos respetivos participantes na investigação.

Questões de estudo

Foram analisadas as relações entre as atitudes dos jovens face à leitura e a si mesmos (autoconceito), respondendo às seguintes questões de estudo: Q1: Que relação existe entre o autoconceito e o interesse pela leitura? Q2: Que relação existe entre o autoconceito e a perceção de si como leitor?

Resultados

Ao correlacionar as variáveis do autoconceito - o aspeto comportamental (AC), a ansiedade (AN), o estatuto intelectual e escolar (EI), a popularidade (PO), a aparência e atributos físicos (AF) e a satisfação e felicidade (SF) com o interesse pela leitura (Tabela I) obtiveram-se correlações significativas, de uma forma geral, com valores de associação linear moderados, baixos ou muitos baixo. Verifica-se uma correlação significativa e positiva, conforme

esperado, entre todos itens do interesse pela leitura e as dimensões do (AC), exceto nos itens 3 (“Os livros são aborrecidos”) e 17 (“A maioria das vezes leio porque sou obrigado/a”), onde a correlação é significativa, porém negativa.

Na dimensão ansiedade (AN), a correlação é significativa e negativa, nos itens 4 (“Gosto que me leiam livros”), 5 (“Leio nos tempos livres na escola”), 14 (“Gostava de comprar mais livros”) e 18 (“Costumo ler livros nas férias”), todos eles com uma associação linear muito baixa. O mesmo se verifica, nos itens 22 (“Leio estes materiais com prazer: Ficção - narrativas: romances, contos...”) e 23 (“Leio estes materiais com prazer: Ensaios e poesias”), com uma associação linear baixa. Para o item 25 (“Leio estes materiais com prazer: Jornais”), encontramos uma correlação significativa positiva, com uma associação linear muito baixa.

A dimensão estatuto intelectual e escolar (EI) correlaciona-se positivamente com a grande maioria dos itens das atitudes face ao interesse pela leitura, salientando-se os seguintes: 1 (“Gosto de ler”), 8 (“Gosto de consultar livros na biblioteca”) e 10 (“Gosto do que leio na escola”), os quais apresentam uma associação linear baixa, ainda que os valores sejam os mais elevados, de entre os itens da tabela. Como foi verificado anteriormente para os itens 3 e 17, a correlação é significativa e negativa.

Na dimensão popularidade (PO), os itens relacionados com o hábito e gosto pela leitura correlacionam-se negativamente, com mais relevância nos itens 2 (“A leitura é a minha atividade preferida na escola”), 5 (“Leio nos tempos livres na escola”) e 16 (“Gosto dos momentos de leitura livre na escola”), apresentando uma associação linear baixa. Num dos itens de desinteresse pela leitura (3 - “Os livros são aborrecidos”) verifica-se uma correlação significativa e positiva com esta dimensão, bem como nos itens 24 (“Leio estes materiais com prazer: E-mails e páginas de internet”) e 25 (“Leio estes materiais com prazer: Jornais”), com associações lineares muito baixa e baixas, respetivamente.

Na dimensão aparência e atributos físicos (AF), a maioria das correlações significativas são negativas, sendo as mais relevantes as que encontramos para os itens 5 (“Leio nos tempos livres na escola”), 14 (“Gostava de comprar mais livros”) e 16 (“Gosto dos momentos de leitura livre na escola”), todas elas apresentando uma associação linear baixa. Para os itens 3 (“Os livros são aborrecidos”), 24 (“Leio estes materiais com prazer: E-mails e páginas de internet”) e 25 (“Leio estes materiais com prazer: Jornais”), verifica-se uma correlação positiva significativa com esta dimensão.

Na dimensão satisfação e felicidade (SF) há três itens com correlação positiva muito baixa: o 3 (“Os livros são aborrecidos”), o 11 (“Gosto do que o/a professor/a nos lê”) e o 24 (“Leio estes materiais com prazer: E-mails e páginas de internet”) e um item com correlação positiva

baixa: o 25 (“Leio estes materiais com prazer: Jornais”). Os restantes itens apresentam uma correlação negativa baixa ou muito baixa, sobretudo o 6 (“Leio nos meus tempos livres em casa”), o 14 (“Gostava de comprar mais livros”) e o 16 (“Gosto dos momentos de leitura livre na escola”).

Tabela I – Relação entre as dimensões do autoconceito e o interesse pela leitura.

Correlação Pearson (p)	AC	AN	EI	PO	AF	SF
1-Gosto de ler.	,350**	-0,039	,414**	-,187**	-,225**	-0,096
2-A leitura é a minha atividade preferida na escola.	,255**	-,131*	,276**	-,293**	-,176**	-,137*
3-Os livros são aborrecidos.	-,293**	0,089	-,329**	,193**	,225**	,147*
4-Gosto que me leiam livros.	0,055	-,179**	0,004	-0,074	0,027	0,005
5-Leio nos tempos livres na escola.	,177**	-,160**	,208**	-,353**	-,245**	-,146*
6-Leio nos meus tempos livres em casa.	,223**	-0,075	,299**	-,274**	-,210**	-,161**
7-Gosto de ler antes de dormir.	,224**	-0,108	,326**	-,207**	-,213**	-0,084
8-Gosto de consultar livros na biblioteca.	,245**	-0,085	,337**	-,165**	-,151*	-0,043
9-Os livros que tenho lido têm interesse.	,228**	-0,108	,322**	-0,1	-0,117	-0,031
10-Gosto do que leio na escola.	,311**	-0,056	,357**	-0,106	-0,071	-0,037
11-Gosto do que o(a) professor(a) nos lê.	,258**	-0,033	,281**	0,038	0,096	,135*
12-Gostaria que a escola tivesse mais livros para eu ler.	,197**	-,141*	,198**	-,199**	-,150*	-0,107
13-Gosto de requisitar livros para ler em casa.	,181**	-0,005	,212**	-,126*	-,137*	-0,051
14-Gostava de comprar mais livros.	,164**	-,162**	,278**	-,242**	-,273**	-,228**
15-Gosto de ler quando encontro o livro que me agrada.	,200**	-0,098	,271**	-,159**	-,160**	-0,106
16-Gosto dos momentos de leitura livre na escola.	,214**	-,149*	,216**	-,280**	-,262**	-,160**
17-A maioria das vezes leio porque sou obrigado(a).	-,169**	0,028	-,205**	0,041	0,037	0,045
18-Costumo ler livros nas férias.	,245**	-,175**	,313**	-,202**	-,184**	-0,083
19-Prefiro ler a ver televisão.	0,114	-0,059	0,101	-,218**	-,152*	-0,08
20-Leio estes materiais com prazer: Revistas.	,179**	-0,04	0,086	0,047	0,075	,135*
21-Livros de banda desenhada.	-0,01	0,041	0,057	-0,098	-0,019	0,007
22-Ficção - narrativas: romances, contos....	,271**	-,234**	,282**	-,254**	-,243**	-0,096
23-Ensaio e poesia.	,177**	-,204**	,214**	-,165**	-0,038	-0,083
24-E-mails e páginas de internet.	0,051	0,081	0,058	,251**	,194**	,242**
25-Jornais.	0,08	,181**	,171**	,213**	,231**	,199**

Legenda: (AC) - aspeto comportamental; (AN) - a ansiedade; (EI) – estatuto intelectual e escolar; (PO) - popularidade; (AF) – aparência e atributos físicos; (SF) a satisfação e felicidade.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

O mesmo procedimento foi seguido na análise das correlações entre as dimensões do autoconceito e a perceção de si como leitor (Tabela II). No respeitante à dimensão do aspeto comportamental (AC), foram obtidas diversas correlações significativas baixas, das quais se salientam como positivas as correlacionadas com os itens 9 (“Ler é uma forma de descansar”), 17 (“Ler é uma atividade maravilhosa”) e 18 (“Ler é muito divertido”). Como negativas baixas, salientam-se os itens 3 (“Ler é aborrecido”), 7 (“Eu detesto ler”) e 20 (“Concentrar-me na leitura é algo que não me acontece”).

As correlações encontradas entre os itens da percepção de si como leitor e a dimensão ansiedade (AN) são pouco significativas, encontrando-se, porém, três itens para os quais a correlação é significativa negativa muito baixa para um nível 0,05, como seja a obtida para os itens 6 (“Ler é uma diversão maravilhosa”), 16 (“A leitura ensina-nos muita coisa”) e 25 (“A leitura desenvolve o potencial das pessoas”).

Na dimensão do estatuto intelectual e escolar (EI), destaca-se a correlação significativa positiva moderada no item 21 (“Encontro sempre um tempinho para ler”) e baixas, nos itens 22 (“Quando acabo de ler um livro, começo outro”) e 23 (“Leio bastante”). Como correlações significativas negativas baixas salientam-se os itens 2 (“Muito raramente pego num livro para ler”), 3 (“Ler é aborrecido”) e 7 (“Eu detesto ler”).

Na dimensão popularidade (PO), as correlações são significativas positivas baixa/muito baixas, respetivamente, nos itens 15 (“Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo”), 10 (“Valorizar a leitura não é comigo”), e 19 (“Ler dá-me preguiça”). São, entretanto, significativas e negativas baixas nos itens 5 (“Quando fico sem ler sinto muita falta”), 6 (“Ler é uma diversão maravilhosa”) e 23 (“Leio bastante”).

No que respeita à dimensão aparência e atributos físicos (AF), encontraram-se correlações significativas positivas muito baixas/baixas, das quais salientamos, respetivamente, os itens 2 (“Muito raramente pego num livro para ler”), 7 (“Eu detesto ler”) e 15 (“Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo”). As correlações significativas negativas mais relevantes verificam-se nos itens 5 (“Quando fico sem ler, sinto muita falta”), muito baixa, 6 (“Ler é uma diversão maravilhosa”), baixa, e 23 (“Leio bastante”), muito baixa.

Na dimensão da satisfação e felicidade (SF), encontraram-se correlações significativas negativas para os itens 5 (“Quando fico sem ler, sinto muita falta”), 6 (“Ler é uma diversão maravilhosa”), ambas muito baixas. As correlações significativas positivas muito baixas são para um nível de significância de 0,05, das quais se salienta o item 7 (“Eu detesto ler”).

Tabela II. – Relação entre as dimensões do autoconceito e a percepção de si como leitor.

Correlação de Pearson (p)	AC	AN	EI	PO	AF	SF	TOT
1-Quando leio, fico com muitas ideias.	,269**	-0,072	,288**	-,131*	-0,049	-0,009	0,11
2-Muito raramente pego num livro para ler.	-,254**	0,077	-,354**	,160**	,194**	0,079	-0,07
3-Ler é aborrecido.	-,334**	0,032	-,356**	,151*	,158**	,133*	-0,105
4-Fazer leituras para atividades escolares é algo de que eu não gosto.	-,260**	0,035	-,276**	,137*	0,036	0,093	-0,088
5-Quando fico sem ler, sinto muita falta.	,158**	-0,099	,184**	-,229**	-,181**	-,163**	-0,043
6-Ler é uma diversão maravilhosa.	,226**	-,152*	,237**	-,317**	-,259**	-,171**	-0,07
7-Eu detesto ler.	-,328**	0,07	-,352**	0,106	,214**	,136*	-0,089
8-Ler é um costume que eu não tenho.	-,254**	-0,004	-,343**	,131*	,119*	0,069	-0,104
9-Ler é uma forma de descansar.	,315**	-0,101	,281**	-,124*	-0,09	-0,026	0,099

10-Valorizar a leitura não é comigo.	-,298**	0,055	-,344**	,168**	,181**	,132*	-0,072
11-Com a leitura aprendemos coisas novas.	,256**	-0,1	,301**	-0,1	-0,076	0,031	0,109
12-Ler muito é algo que eu não faço.	-,259**	-0,017	-,345**	,145*	,177**	,120*	-0,088
13-A leitura contribui para o desenvolvimento académico.	,160**	-0,03	,330**	0,021	-0,003	0,084	,156**
14-A leitura é importante para o desenvolvimento profissional.	0,087	-0,024	,289**	0,005	0,041	0,05	,125*
15-Sentir vontade de ler é algo que não acontece comigo.	-,219**	0,037	-,319**	,217**	,218**	,128*	-0,026
16-A leitura ensina-nos muita coisa.	,208**	-,130*	,242**	-0,097	-0,055	0,046	0,08
17-Ler é uma atividade maravilhosa.	,306**	-0,106	,337**	-,224**	-,138*	-,131*	0,057
18-Ler é muito divertido.	,309**	-0,084	,330**	-,219**	-,134*	-0,063	0,077
19-Ler dá-me preguiça.	-,253**	0,067	-,245**	,188**	0,082	,120*	-0,042
20-Concentrar-me na leitura é algo que não me acontece.	-,322**	0,024	-,309**	0,094	,137*	0,069	-,125*
21-Encontro sempre um tempinho para ler.	,261**	-0,027	,406**	-0,103	-0,074	-0,062	,141*
22-Quando acabo de ler um livro, começo outro.	,218**	-0,097	,342**	-,191**	-,164**	-,133*	0,041
23-Leio bastante.	,258**	-0,057	,387**	-,243**	-,179**	-,144*	0,051
24-A leitura traz conhecimentos.	,159**	-0,062	,304**	-0,098	-0,064	-0,015	0,082
25-A leitura desenvolve o potencial das pessoas.	,139*	-,122*	,274**	-0,102	-0,09	-0,03	0,049

Legenda: (AC) - aspeto comportamental; (AN) - a ansiedade; (EI) – estatuto intelectual e escolar; (PO) - popularidade; (AF) – aparência e atributos físicos; (SF) a satisfação e felicidade

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Discussão e conclusões

Dos resultados apurados, observa-se a existência de correlações significativas nos itens do aspeto comportamental e estatuto intelectual em praticamente todas as questões. Este facto sugere que existe interdependência entre as atitudes face ao interesse pela leitura e o autoconceito dos alunos. Pode-se verificar que quanto mais os alunos manifestam comportamentos positivos face à leitura, tanto mais a dimensão do AC se evidencia. Segundo Freire (1988), Pennac (1995), Reis (2008), Del Prette & Del Prette (2008), existe uma forte relação entre o ato de ler e o autoconceito dos jovens, bem como da sua assertividade, autoestima e espírito crítico.

Também na dimensão ansiedade (AN) praticamente todas as correlações significativas são negativas e estão correlacionadas com itens de interesse pela leitura. Esta dimensão apresenta alguma correlação com itens reveladores do gosto pela leitura, o que poderá apontar para uma ligação entre ler/ouvir ler e a diminuição dos níveis de ansiedade (o que parece não se verificar quando leem jornais). Num estudo levado a cabo por Bijstra e Jackson (1998), já se havia concluído que os alunos com padrões de desempenho social categorizados como assertivos revelavam menores níveis de ansiedade e bons desempenhos sociais.

No caso da dimensão estatuto intelectual e escolar (EI), obtiveram-se correlações significativas e positivas para a grande maioria dos itens favoráveis ao gosto de ler, pelo que se pode inferir que esse gosto contribui para um autoconceito positivo, no que diz respeito

ao estatuto intelectual. As correlações significativas negativas obtidas fazem depreender que uma postura negativa face à leitura induz o indivíduo a uma noção de fraco estatuto intelectual. Veiga (2007; 2012) afirma que os alunos que não adquirem técnicas metacognitivas na escola não fortalecem a sua aprendizagem, podendo mesmo esse facto vir a comprometer o seu sucesso escolar e torná-lo num candidato a novas formas de iliteracia e a uma menor qualidade no exercício da sua cidadania. Quanto à dimensão popularidade (PO), infere-se que esta é tanto menor, aos olhos do indivíduo, quanto maior é a importância dada às atitudes positivas face ao interesse pela leitura. Assim os alunos que se percebem como menos populares tendem a ler mais e a ter gosto pela leitura, donde, quanto mais a leitura é vista como uma atividade aborrecida, mais popular o aluno se percebe entre os pares. Encontra-se, também, uma correlação significativa positiva baixa entre os itens que revelam gosto pela leitura de E-mails, páginas de internet e jornais (itens 24 e 25) e esta dimensão, pelo que se pode concluir que a popularidade se relaciona mais com este tipo de leituras do que a dos livros de ficção, poesia ou outros.

Para a dimensão do autoconceito aparência e atributos físicos (AF), verifica-se que, na sua grande maioria, as correlações encontradas são negativas, o que sugere que quanto mais o indivíduo manifesta interesse pela leitura, tanto mais negativa é a sua autoimagem, depreendendo-se que um indivíduo que considera “os livros aborrecidos” tem um melhor autoconceito no que diz respeito à sua aparência física. O mesmo se constata nos itens 24 e 25, inferindo-se que os alunos que leem E-mails, páginas de internet e jornais têm um melhor autoconceito relativamente esta dimensão. Na dimensão satisfação e felicidade (SF), as correlações significativas obtidas são, na sua maioria, negativas e referentes a itens de pré-leitura, pelo que se pode apurar, ao contrário do que era esperado, que atitudes positivas face ao interesse pela leitura influenciam negativamente a satisfação e felicidade dos alunos. Uma possível explicação poderá ser o facto de ler não ser uma das atividades favoritas da maioria dos alunos ou ainda as conclusões anteriormente apresentadas: alunos que revelam atitudes positivas face à leitura nem sempre são os mais populares ou os que têm uma autoimagem mais positiva.

Conclui-se que nas dimensões do autoconceito aspeto comportamental, ansiedade e estatuto intelectual e escolar as correlações obtidas revelam que hábitos de leitura melhoram o autoconceito dos alunos nestas três dimensões. Markland (2011) afirma que a leitura é a competência mais importante para uma vida feliz, produtiva e de sucesso e que as crianças que mantêm bons hábitos de leitura são mais confiantes, revelam maior autoestima e mostram-se mais abertas para a aprendizagem. A autora afirma, ainda, que cerca de metade

dos adolescentes e adultos com antecedentes criminais ou ligados ao consume de substâncias apresenta dificuldades nas competências da leitura (Markland, 2011).

Em síntese, podemos afirmar que comportamentos positivos face à leitura, contribuem para várias dimensões do autoconceito e da autoestima dos jovens, como sejam o relacionamento com os outros e consigo mesmo, conclusões corroboradas por Baker e Wigfield (1999) quando afirmam que as crianças com bons hábitos de leitura ou comportamento favoráveis a esta atividade tendem a repetir este comportamento com regularidade, tendendo a tornar-se leitores habituais no futuro. Da mesma forma, as conclusões do *PISA 2000* revelam que os melhores resultados foram atingidos pelos alunos que revelavam gosto e interesse pela leitura (ME, 2001).

Verifica-se, ainda, que o prazer de ler, a fruição e o gosto por esta atividade, atestados nos inquéritos da percepção de si como leitor, influenciam positivamente a dimensão do aspeto comportamental do autoconceito dos inquiridos. Apesar de as únicas correlações significativas encontradas para o domínio da ansiedade serem para um valor de significância não elevado ($p < 0,05$), ainda assim, é possível inferir que quanto melhor é a percepção de si mesmo como leitor, menores os níveis de ansiedade a que os indivíduos estão sujeitos, donde se pode estabelecer uma relação entre uma autopercepção positiva de si como leitor e a diminuição da ansiedade desse leitor consciente. No que diz respeito à dimensão do estatuto intelectual e escolar, aferimos que os alunos que apresentam uma percepção positiva de si como leitores manifestam um autoconceito com um estatuto intelectual e escolar positivo. Outros estudos mostram uma correlação significativa entre o autoconceito e o rendimento escolar dos alunos, não obstante não ser adequado afirmar que existe uma relação causal entre eles. Na mesma linha, Ferreira (2011) defende que existe uma correlação significativa entre a motivação para a leitura e o rendimento académico dos alunos. Também Wigfield (2005) encontra uma relação entre a motivação para a leitura e várias dimensões, como, por exemplo, as autopercepções de leitor, as quais, por sua vez, influenciam as expetativas de sucesso. Linnenbrink e Pintrich (2002) afirmam que o autoconceito está intimamente ligado à opinião que as crianças têm sobre as suas capacidades e desempenhos e que uma maior percepção de competência está relacionada com uma maior motivação. Para Quiles e Espada, o *autoconceito académico* relaciona-se, precisamente, com as conceções que um indivíduo tem de si mesmo enquanto estudante (Quiles & Espada, 2009). Na dimensão do autoconceito aparência física, obtiveram-se correlações que sugerem que uma percepção positiva de si como leitor influencia negativamente a autoimagem do sujeito, no que diz respeito à sua aparência e atributos físicos. Infere-se, pois, que os alunos com melhores autopercepções de si como

leitores nem sempre são aqueles que se sentem mais seguros face à sua autoperceção em termos de imagem física, tentando, eventualmente, através da prática da leitura, atenuar alguma baixa popularidade (eventual solidão face aos restantes pares) e insegurança em termos de autoimagem física entre os pares. Quiles e Espada falam em *autoconceito social* para definirem os sentimentos que o jovem tem de si mesmo relativamente às amizades e que são consequência das relações sociais, entre outras. No que diz respeito à dimensão da satisfação-felicidade, conclui-se que quanto mais positiva é a perceção de si como leitor, menor a felicidade e satisfação dos alunos. É possível que esta aparente insatisfação de relacione com o quadro atrás traçado para os alunos que percecionam como bons leitores, mas que encontram na leitura uma espécie de refúgio para outras inseguranças relacionadas com a interação social com os pares. Sendo a autoestima o grau de satisfação pessoal do indivíduo, a avaliação que a pessoa faz das diferentes representações que tem de si mesma em diversas áreas, não significa que ela seja idêntica (positiva ou negativa) nessas mesmas áreas (Quiles & Espada, 2009). Assim, uma mesma pessoa pode ter uma alta autoestima na área académica e não na pessoal e emocional, por exemplo. Esta noção poderá estar na base dos factos antes verificados: os alunos que têm uma boa perceção e si mesmos como leitores (talvez uma alta autoestima académica) podem não ter necessariamente uma alta autoestima pessoal ou emocional (satisfação e felicidade).

Em suma, sugere-se que posteriores estudos, com amostras mais amplas e heterogéneas, poderão dar continuidade à necessidade de aprofundamento dos resultados agora considerados.

Referências

- Albuquerque, E. C., & Leal, T. F. (Org.) (2005). *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bijstra, J. O., & Jackson, S. (1998). Social skills training with early adolescents: effects on social skills, well-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education*, 13(4), 569-583.
- Byrne, B. M. (1986). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54 (3), 427-456.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coleman, A. M. (2009). *A dictionary of psychology* (3rd ed.). Oxford. University Press.
- Dietricht, G., & Walter, H. (1970). *Vocabulário Fundamental de Psicologia*. Lexis. Lisboa: Edições 70.
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, A. I. (2011). Motivação para a leitura e processos cognitivos em alunos do primeiro ciclo do ensino básico. *Psicologia Educação e Cultura*, 15(1), 61-76.
- Festas, I. (2007). Estratégias de compreensão e estudo de textos. In A. Barca, M.Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L. Almeida. (Eds.), *Libro de Actas do IX Congresso Internacional Galego-*

- Português de Psicopedagogia. A Coruña/Universidade da Coruña: *Revista Galeco-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1236-1242.
- Freire, P. (1988). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Houaiss, A. Salles Villar, M., & Mello de Franco, F. M. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (Vols. 1-6). Instituto António Houaiss de Lexicografia Portugal. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 313-327.
- Machado, J. P. (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. (Vol. 3). Sintra: Alfa.
- Markland, C. (2011). *The importance of reading with children*. KSL. Com. Utha local stories. Acedido em 19 de junho de 2011, através do sítio: <http://services.bonnint.net/index.php?nid=148&sid=15431484>
- Matamala, F. M. (1980). *Psicologia Social*. ETSP. Mem Martins: CETOP. M.E. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE. Acedido em 12 de Setembro de 2010, através do sítio http://www.oei.es/quipu/portugal/relatorio_nacional_pisa2000.pdf
- Pennac, D. (1995). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Quiles, M^a J., & Espada, J. P. (2009). *Educar para a auto-estima – propostas para a escola e para o tempo livre* (2^a ed.). Sintra: Coleção Educação.
- Reis, C. (Coord.) et al. (2008). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC. ME.
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire usuel de psychologie*. Paris: Bordas.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, VII(3), 275-284.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (2^a d.). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola. Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3^a Ed., revista e ampliada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89, 420-432.